

教員生活で想定される課題と解決方法を考えさせる 授業：「教職論」における教職キャリアプランニ ングを中心として

著者	國原 幸一郎
雑誌名	名古屋学院大学論集 社会科学篇
巻	54
号	2
ページ	139-157
発行年	2017-10-31
URL	http://doi.org/10.15012/00000950

〔論文〕

教員生活で想定される課題と解決方法を考えさせる授業

——「教職論」における教職キャリアプランニングを中心として——

國 原 幸一郎

名古屋学院大学現代社会学部

要 旨

本研究では、「教職論」において、新採時・10年後・20年後の教員生活で想定される課題とその解決方法をワークシートに記述させ、その内容を類型化し、ライフステージ毎の課題とリスクを図に示した。記述に際して、講義内容・影響を受けた教員・目指す教師像・求められる資質能力について既に記述した内容を確認させた。近年「チーム学校」として、同僚教員との協力や外部機関等との連携により問題解決を図ることが求められているが、個々の教員に求められる資質能力は多岐にわたり、教員養成段階早期から準備する必要があることを受講生に気付かせるとともに、「学び続ける教師」でなければ、様々な課題に対応できず、教員生活を充実させられないことをキャリアプランの作成を通して実感させようとした。

キーワード：教職論，キャリアプランニング，教師像，資質能力，課題解決

Classes that created a teaching career plan to understand tasks involved in teaching and living

Koichiro KUNIHARA

Faculty of Contemporary Social Studies
Nagoya Gakuin University

発行日 2017年10月31日

1. 問題と目的

グッドソン（2002）は、調査対象者が自分の経験や社会をどう認識し、物語るかを検討することにより、社会生活の多様な側面を明らかにできると述べた¹⁾。教員のストレスや燃え尽きといった問題についても、ライフヒストリーを見ていくことで解決の糸口が見つかる指摘する。しかし、ヒストリーを振り返るレベルに止まり、未来の生き方や在り方までつなげられないケースも多い。また、訳者の山田は、ライフヒストリー研究においては個々の生活や人生までも包含した分析を行うが、一般性を見出すには限界があると指摘している。その限界をふまえながら、教員のリアリティを追求し、教員の抱える独自の問題を見出そうとしていることに意義は認めたい。

また、グッドソンとサイクス（2006）は、ライフストーリーと人生における経験の関係を「ライフコースの途上で、あるいは異なる時点間で揺らぎ、変化する」と位置付けている²⁾。揺らぎや変化の要因は何か。本人は自覚しているのか、どう対応したのかに着目する必要がある。

さて、ライフヒストリー研究においては、語り手と研究者が協働して、ライフストーリーを社会生活に位置付けようとする。専門的な実践や教員の成長を社会生活の中で意義付けることは必要である。近年の学校教育では、計画・実践・振り返りのサイクルにより様々な教育活動を評価することが求められているが、教育活動は、個々の教員の努力と同僚教員の協力によって行われ、第三者的立場による客観的知見が自らの教育実践に影響を与えることは少ない。しかし、こうしたことは職務の質をあげるためには必要とされ、とくに中堅教員の課題となっている。

ライフコースの分析については、山崎（2002）が「時期による変化」「力量形成上の契機」「教師として必要な力量」「時代と教師」の4つの分析視点を示している³⁾。「時間による変化」では、変化の契機になった要因を抽出する作業を行う。記録を手がかりに、比較的短い期間で捉えられる。教育現場においては、教員採用段階で即戦力、中堅教員は高度な教育職能をもつことが求められており、自己の将来を長期にわたって見通し、職能発達を図るビジョンをもつ機会を教員養成段階においてもたせたい。

またライフコース研究のアプローチとして、山崎（2012）は「生涯発達の観点」「転機」に着目し、「ライフステージを描く」という観点を視野に入れるべきとしているが⁴⁾、筆者も、その観点を取り入れ、ライフステージ毎に課題・リスク⁵⁾・回避/克服方法を考えさせた。なお本稿ではライフステージを「新採時」「10年後」「20年後」に限定する。「新採時（およそ20歳代）」は仕事を覚える時期、「10年後（およそ30歳代）」は一人で大体のことができる時期、「20年後（およそ40歳代）」は新任教員や後輩教員の指導を行い始める時期とみなされる。また、山崎は教員養成教育上の課題として、受講生自らの被教育体験を対象として作業を行うことをあげている。その作業を通して、生徒と保護者、同僚教員、学校と教員をめぐる過去と現在の状況を結び付けながら、社会の中での自己のあるべき姿を描くことができると指摘されている。

ライフステージを描き、必要な資質能力の育成を図ることはキャリア教育の授業でも行われている。藤田（2014）は「キャリア教育の多くの実践は、その理念に反して、夢を偏重する傾向が依然として強いが、そのような実践が多いことで、キャリア教育を否定するものでない」と述べている⁶⁾。キャ

リアを職業の「経済性」「社会性」「個人性」の総体と捉え、家庭人である自分の果たす役割、職について働いている自分が果たす役割、自分と配偶者との関係、社会的性差や性別分業などについても問い直すことになる」と指摘している⁷⁾。また、「キャリアを構成する要素は、時と共に変化しつつ、互いに影響を与えながら、積み重なり、つながっていくもの」だとも述べている⁸⁾。

実践レベルにおいては、三木・三波（2007）が、「自分を知る」「職業について知る」「職業と自分を照らし合わせる」活動を繰り返し、ワークシートを通じて受講生の学習の進行状況や問題点を把握するとともに受講生にフィードバックした授業を紹介し、各自の職業に対する関心のレベルに対応した活動であったことが示された⁹⁾。それとともに、キャリアプランニングの学習では、受講生の不安を取り除き、具体的な事例を示すことで課題解決のサイクルを繰り返すようになると述べ、収集した情報や自分の考えについて見直し、判断基準を検討する活動を含むべきであると指摘している。また三木・三波（2010）は、受講生がキャリアプランニングの必要性を認識して具体的な準備活動をはじめることを目指した授業を計画・実践し、情報源や職業に関する問題点を予め受講生に提示することにより、職業決定や準備のための行動を促すことを示した¹⁰⁾。授業の課題として、専門領域と職業を結び付けやすくする情報提供と、経験や資質がどのような職業に活かせるかを自覚させる活動を行う必要があると述べている。

授業でキャリアプランを行うと、それまでの講義やグループワークで共有化した内容の影響を受けやすい。山崎は教職や教育活動における意識形成にコーホート（同年齢・同学年集団）として一定の共通性があると述べ、教員養成課程におけるゼミや自主勉強で得た知識や経験、教育実習など体験の共有をあげている。ライフストーリーの研究では、対象者と研究者が対等な関係で思考を深めていくが、授業では、受講生と教員の関係は対等ではなく、教員の発言の影響を受ける可能性が高い。作業を進めにくい・考えにくい場合には、周囲の受講生からヒントを得てもよいとすると、記述内容のどれが本人の考えかが不明瞭となる。

この研究で取り上げる「教職論」は、「教職への志向と一体感の形成に関する科目」で、進路として教職を選択することへの可否を判断することに資する目的をもつ¹¹⁾。単なる教師への憧れだけでは、生徒の一生に関わる重要な職務を全うし、成長し続ける教師にはなれない。受講生に自己の進路に真摯に向き合わせるために、ライフステージ毎に教師としての自己像を描かせるとともに、教職課程早期の課題を考えさせる必要があると考える。本研究では、「教職論」の受講生がワークシートに記述した内容を整理し、ライフステージ毎の課題とリスクを明らかにすることを研究目的とする。

2. 授業と学生の意識

(1)「教職論」とライフコース

これまで「教職の意義等に関する科目」に含めることが必要な事項として、教職の意義及び教員の役割、教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む）、進路選択に資する各種の機会の提供があげられていたが、教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む）に一本化された（文部科学省、2017）¹²⁾。進路選択に資する各種機会の提供は、「学校インターンシップ」など

の科目に継承されたと考えられる。

田代・佐々木・金田・川野（2012・2013）は、「教職論」のテキストの章と索引を用いて内容を分類し、特色ある事例を紹介しているが¹³⁾、2010年までのテキストを対象とし、教員のライフコースに関する章を立てているものは、本授業で使用する新井・江口（2010）のみで¹⁴⁾、その章で山崎（2002）の調査結果が示されている。

筆者は新しい「教職論」と「教職概論」のテキスト20冊を確認したが、ライフコースに関する記述が見られたのは6冊であった（表1）。そのほとんどはテキストの後半（6～10章）で扱われ、表1の文献1・2のテキストは20ページ以上にわたって述べられているが、ほとんどは数ページである。教育実習や採用試験については、いずれのテキストにも記述があり、新任教師についても表1中の3冊のテキストには節が設けられているが、ライフコース全体を見通したものとしては2冊である。ジェンダーを取り扱ったものが1冊、リスク克服に関わるメンタルヘルスを取り扱ったものが2冊であった。なお筆者の授業内容は、表2のとおりである。表1の文献1に沿って授業を構成しているが、第15講では、それまでの講義内容をふまえて教職キャリアプランニングを行った。本稿ではこの内容を中心に述べる。

表1 「教職論」のテキストにおけるライフコースの取り扱い方

<p>文献 1</p> <p>第10章 教師のライフコース（全20頁） ◇教育実習から新任教師へ ◇専門家としての自己確立の模索 ◇中年期教師の危機を乗り越える ◇おわりに</p>	<p>文献 2</p> <p>第6章 生涯を教師として生きる（全25頁） ◇教育実習から新任の教師へ ◇教師としてのアイデンティティの模索 ◇中年期の危機 ◇ベテラン教師として 第10章 教師の仕事とジェンダー（全25頁） ◇女性にとっての教職 ◇歴史の中の女性教師 ◇子育てと教師の仕事</p>	<p>文献 3</p> <p>第1章 新任教師として子どもたちにどう向かい合うか（全6頁） ◇新米教師の一日 ◇本当の先生 ◇学び続ける教師を目指して ◇教師に注がれる目 ◇どんな先生になりたいか 第8章 教師のメンタルヘルス（全12頁） ◇教師の心の危機 ◇教師が「学校を辞めたい」と思うとき ◇「辞めたい」気持ちにどう向き合うか ◇教室の危機にどう向き合うか ◇実践として教師のメンタルヘルス</p>
<p>文献 4</p> <p>第9章 教員の資質向上と研修（全4頁） ◇研修の種類と体系（教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力）</p>	<p>文献 5</p> <p>第7章 教師の職場環境（全6頁） ◇教師のライフサイクルと異動 第8章 教師の資質向上と研修（全5頁）</p>	<p>文献 6</p> <p>第7章 教職への進路（全14頁） ◇教師という仕事とそのやりがいの追求 ◇教師のワーク・ライフ ◇さまざまな教師の生き方 ◇教師のメンタルヘルス</p>

【文献】

- 1 新井保幸・江口勇治編著『教職論』培風館，2014年
- 2 秋田喜代美・佐藤学編著『新しい時代の教職入門』有斐閣アルマ，2010年
- 3 佐島群巳・黒岩純子『教職論―教師をめざす人のために』学文社，2005年
- 4 石村卓也『教職論―これから求められる教員の資質能力』昭和堂，2008年
- 5 佐藤晴雄『教職概論 [第3次改訂版]』学陽書房，2010年
- 6 羽田積男『現代教職論』弘文堂，2016年

表2 教職論の講義内容

(第1講) 教師の役割と教職（現実の教師と目指す教師像）
(第2講) 教師と生徒の関係（教師と子どもは対等か）
(第3講) 教師間の人間関係（教師としてすべきこと）
(第4講) 教師像の変遷（3つの教師像と生徒との関係）
(第5講) 教師の資質と能力（求められる資質能力と自己）
(第6講) 実践的指導力（人間関係の対応と職責）
(第7講) 事例研究（具体的事例における教師の対応）
(第8講) 教員社会（教員社会と企業社会、今昔比較）
(第9講) 教員文化（教員に特有の見方や考え方）
(第10講) ライフコース（養成期学生～ベテラン教師）
(第11講) 教員養成制度（履修状況，開放制，更新講習）
(第12講) 教員採用と研修（教員採用試験と研修制度）
(第13講) 教科指導（教科固有の役割と使命など）
(第14講) 社会の変化と教員（社会と教育の関係）
(第15講) 未来の教員生活における自己課題とその克服（教職キャリアプランニング）

表3 2017年度「教職論」受講生（有効回答者，3，4年は少数のため除く）

学年	合計	男性	女性
1年	111	95	16
2年	25	17	8
合計	136	112	24

学部	合計	男性	女性
商（C）	20	14	6
経済（E）	11	10	1
外国語（F）	13	9	4
現代社会（G）	8	7	1
法（L）	5	4	1
スポーツ健康（S）	79	68	11

(2) 対象者

本研究で対象とするデータは，2017年度の「教職論」受講生のうち，欠席・未記入で記録の欠ける者と3・4年生を除く136人（1年111人，2年25人，男性112人，女性24人）分である（表3）。毎回の講義で，受講生がワークシートに記入し，それを授業者が評価して翌週に返却することを繰り返して，記述量が増加し質も向上している。最終講で教職キャリアプランを書かせたのは，前半回だと自分の夢感覚で学校現場の様子や社会をふまえて書けないと判断したためである（教職キャリアプランについてはp. 157参照，授業中に記述させた）。

(3) 受講生の意識

受講生の教師像や教職観に最も大きな影響を与えているのは恩師である（表4）。授業では，恩師の学校種と立場の影響を受けているかを確認した。その結果，高校53%，中学校37%で，取得予定の免許状の学校種が多いが，小学校の教員の影響も受けている。その教員の立場を見ると，教科担当43%，部活動指導者30%，担任27%の順で，実技科目の免許状を出す学部の受講生は，部活動指

表4 受講生が影響を受けた教員

影響を受けた教員 (複数回答)	計	1年										2年									
		C		E		F		G	L		S		C		E	F	G		G		
		F	M	F	M	F	M	M	F	M	F	M	F	M	M	M	F	M	F	M	
小学校	11					1		1		1	2	6									
中学校	40		2		4	1	4	1		1	1	17	2	1			1	2		3	
高校	57	1	1	1	3	3	3	1	1	2	3	31				1	1	2	2	1	
教科担当	45	1	3	1	5	1	5		1	3	1	18					1		1	4	
部活動指導者	32		1		3						1	20	2			1		2	1	1	
担任	28				3	2	2	1		1	4	13		1				1			

表5 教員になりたい理由

教員になりたい理由 (複数回答)		計	1年										2年									
			C		E		F		L		G	S	C		E		F	G		S		
			F	M	F	M	F	M	F	M	M	F	M	F	M	M	M	F	M	F	M	
積極的 意志	経験を伝えたい	34		3		1	1	3		1		2	17		3	1			1		1	
	恩返しがしたい	16			1	3			1	1			7				1		1	1		
	子ども好き 成長を見たい	12					1	1					5	1	2		1		1			
受動的 感情	尊敬 憧れ	59	1	2		2	2	2		2	1	4	34	1	2				2		4	
	影響	17		2		2						2	9	1	1							
	勧め	9		1							1	1	3	2				1				
体験・ 嗜好	教科が好き	10										1	8							1		
	教えた体験	7										1	5	1								
	教えるのが好き	6					1	1					3		1							
	興味や関心がある	5					1	1					3									
進路選択	進路の選択幅が広がる	8		1		1					1	1	4									

導者の影響を強く受けている。

近年、とりあえず教員免許を取得しようとする学生は減少し、高い目標をもって教職課程で学んでいる印象を受けているが、受講生の教員になりたい理由を「積極的意志」「受動的感情」「体験・嗜好」「進路選択」の側面に区分してみると(表5)、「受動的感情」が46%と最も多いが、「積極的意志」も34%を占め、とりあえず資格取得と考えている者はわずか4%である。この要因の一つとして、大学入学時のオリエンテーションにおける現状の厳しさを伝える指導等が影響している。「積極的意志」では、「自分が学んだことを生徒に伝えたい」「学ぶ・できた感動を得て欲しい」「部活動や授業で世話になった先生を目指したい」「同じ職場で働きたい」と述べる受講生が多い。1、2年生が多い

ため、学習者の立場で尊敬や憧れの感情に止まっている者も多い。対象とする恩師を客観視して自分の目指す教師像を確立させていくことが課題となる。スポーツ健康学部を受講生に見られる「教えた経験」が教師になりたい経験につながっていることに着目したい。本学では今年度より「学校インターンシップ1」が開講されているが、座学の多い教科の学部生にとっても、自己の進路の適性を見極める上で重要な意味をもつものとする。「教科が好き」「教えるのが好き」な受講生が少ないのは望ましくない。

自分の目指す教師像を第1講と第15講で書かせた(表6)。記述内容は「指導(生徒指導・学習指導)」と「職業人(教師)としての在り方生き方」に関するものに分けられるが、自分と関わった教員をもとに目指す教師像を書かせたため、教員と生徒との関係に関する記述が目立った。信頼され相談相手となる教員に求められる資質能力については後で言及した。それだけでなく、科目の性格上、「教職とは何か」「職業人として企業人との類似点/相違点は何か」を追究することも求められているため、それらに関する解説や作業を行った。第15講で目指す教師像を書かせたが、職業人として求められることの記述が増加し、教職に対する意識を深めることができたのではないかと考える。教員養成期の学生の意識について、佐藤(1979)は、教職を決めた動機として小・中学校の教員、親や身内の影響、教育実習が多いと述べている¹⁵⁾。また、教員に求められることとして、時に厳しく叱り、子どもとよく交流をもつことをあげているが、本学の受講生も恩師の影響、優しさときびしさ、子どもとの関わりが重要であると述べている(表7)。

次に第1講の授業で教師になるために自分に求められる資質能力について書かせたところ、記述内容は「個人」「生徒理解」「指導」に関することに区分でき、中でも「コミュニケーション能力」と「生徒理解」をあげた者が最も多く、それはスポーツ健康学部で顕著で「指導」に関する記述も多く見られた(表7)。その一方、商学部では「精神力」「知識」などがあげられ、「経済学部」「外国語学部」「法学部」においても「個人」に関する能力が多く見られた。第15講では、第1講の記述内容をもとに自分に求められる資質能力を書かせたためか、全体的な特色に変化は見られないが、網掛けした「問題解決」「リーダーシップ」「信頼」についての記述が増加している。個々の能力をどう伸ばし、信頼に結び付けられるかが問われている。

(4) 関連する授業内容

「教職論」の授業では、まず自分の理想とする教師について書かせ、求められる資質能力を考えさせてから、職務内容と服務/権利について、法規や事例などをふまえて解説し、保護者や教員間、生徒との関係について問題・原因・対処についても調べさせた。その結果として、自分に何ができるかを書かせ、内容を表8の4つに区分した([1])。「会話」と「相談」に関することが多い。どのようなことをどのタイミングでいうのかなど、実際の学校現場の場面に即して考えさせる必要がある。

「教師は授業で勝負する」について、教師は最も授業を重視すべきかについて書かせたが、学部により違いが見られた([2])。部活動やその他の教育活動も/を重視すべきとの意見が多く、これについて教科教育法・内容科目等でどう考えさせるかが課題であろう。

「教師聖職者論」「教師労働者論」「教師専門職論」については、「教師専門職論」の立場に立つ者が

表6 受講生の目指す教師像

目指す教師像（第1講） （複数回答）		1年												2年											
		計		C	E	F	F	G	L	S	C	E	F	G	S	C	E	F	G	S					
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M				
生徒指導	生徒思い 公平 対等 適切な関係 話し合い 進路	42		5	4	3	3		2	1	15	3	2		1		2		1		2		1		
	相談 信頼 尊敬 憧れ 人気	39	1	3	1	1	1	2		2	1	16	3	1				1		2	3				
	生徒理解 優しさ 思いやり 寄り添い 支援	28		2	4	2	2		1	1	9	3				1		1		1		1			
	指摘 厳しさ 威厳	14	1			1			1		10		1												
学習指導	大事なことの理解 礼儀や挨拶	11	1			1					3	1	1	2				2							
	楽しく分かりやすい授業 興味喚起	20		2	1	1	3	1		1	1	5	2		1		1		1		1				
	伝える 教える 与える	14		1		1		1			6		2				2					1			
	対応できる 解決に導く	8		1		1					4	1					1								
職業人	熱心 努力 責任感 元気 明るさ	16	1		2				1	1	8	3													
	切り替えができる	10		1	1						5	2					1					1			
目指す教師像（第15講） （複数回答）		計	C	E	F	F	G	L	S	C	E	F	G	S	C	E	F	G	S						
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M				
		45	3		2	2	1		1	3	27		1	1		1	1		1	2	1				
		37	1	1	1	4	2	4	1		1	2	17	1	1						1				
		31			2		1			2	1	16	1	2	1		1	2		2					
以下は追加・変更																									
生徒指導	生徒理解 指導 相談 支援	24	1	3		1	3	3				3	8						1		1				
	憧れ・信頼・尊敬される	20		3		2	1	1	1			1	9						1		1				
	大事なことの理解 生徒の成長	14		1		1		1				11													
学習指導	授業 知識 意欲喚起	25		1	1	3	1	5				1	10						2		1				
	使命感 責任感 向上心	23	1	2		1	1	1		1	1	4	7		1		1		1		1				
	同僚と協力 支え合う	13		1		1		1				1	9												
職業人	保護者への対応	8		1								1	6												
	切り替えができる	7	1									1	5												

表7 求められる資質能力

求められる資質能力 (第1講)				計	%	1年												2年											
(複数回答)						C		E		F		G		L		S		C		E		F		G		S			
						F	M	F	M	F	M	M		F	M	F	M	F	M	F	M	M		F	M	F	M	F	M
個人	対応できる	行動力	判断力	31	8.7	1	2	1	1	1	1	1	2	1	12	4	2	1	1	2									
	人間力	人間性		29	8.1	1	1	3	1	1	1	1	2	15	4														
	精神力	忍耐力	情熱	24	6.7	3	3	4	1	3	1	1	1	7	1														
	みる	きく		23	6.4	2			1	2	1	1	1	7	1	4	1												
	教養	知識		19	5.3	3	1		1	2		2	1	8	1														
	発想力	視野の広さ	頭のよさ	17	4.7			2	1		1	1	2	5	1	1													
	社会性			7	2.0			2																					
	優しさ	思いやり		6	1.7																								
	コミュニケーション			74	20.7	1	1	5	1	4	1	2	7	39	2	5	1												
	生徒理解	生徒目線	生徒を大切に	37	10.3	2	1	1	1	3		1	5	14	1	2	1												
指導	指導力			31	8.7	1	1	1	1	2	1	1	2	15	1	1													
	厳しさ	叱る		22	6.1																								
	クラスをまとめる	雰囲気づくり		22	6.1	1	1			1				9															
	話す	伝える		16	4.5	1	1	1			1		1	8	2														
求められる資質能力 (第15講)				計	%	1年												2年											
(複数回答)						C		E		F		G		L		S		C		E		F		G		S			
						F	M	F	M	F	M	M		F	M	F	M	F	M	F	M	M		F	M	F	M	F	M
個人	対応できる	行動力	判断力	29	11.6	2	2	2	1	1	1	3	3	12	2	1	1												
	精神力	忍耐力	情熱	10	4.0	1	1	1	1	2																			
	みる	きく		22	8.8	1	3	1	3	1	1	3	1	5	3														
	教養	知識		45	18.1	1	3	3	1	4	1	1	4	20	1	2													
	社会性 (礼儀・挨拶含む)			5	2.0	1							2	2															
	優しさ	思いやり		6	2.4	2	2	1	1				1	1															
	問題解決			6	2.4	2								2	1														
	リーダーシップ			6	2.4	2		1						4															
	信頼	尊敬される		5	2.0						1																		
	コミュニケーション			62	24.9	1	3	1	4	3	3	1		33	2														
生徒理解	生徒目線	生徒を大切に	理解する	4	1.6					1		1	1	2															
指導	指導力			14	5.6	2			1		1		1	7	2														
	厳しさ	叱る		6	2.4	1				1			1	3															
	話す	伝える		29	11.6	2	2	4	1	2	1	1	15														2		

表8 教職キャリアプランニングと関わる問いの回答

学年	学部	性別	有効回答	[1]人間関係改善のため 自分にできること				[2] 授業重視	[3]共感する教師像			[4] 優先	[5]不易な（大切にすべき）こと			
				環境づくり	会話	見守る	相談		聖職者	労働者	専門職		生徒熱意	生徒関係	教育	指導法
1	C	F	1		1		1	1				1	1			
1	C	M	7	1	4			2	2	1	4	4	3	4	1	
1	E	F	1		1		1	1				1		1	1	
1	E	M	8		4	1	2	5			4	4	3	3	4	
1	F	F	4			1		1			3	2	1		2	2
1	F	M	8		2	1	1	1			4	6	1	2	5	
1	L	F	1									1	1			1
1	L	M	3		1	1	1	1			1				4	
1	G	M	2	1	1						1	1	1		1	
1	S	F	9	2	2		2	3	3	1	2	4	2	1	2	3
1	S	M	65	3	28	8	19	23	18	7	24	43	11	27	9	21
2	C	F	5	2	2		2	2			1	3	2	5	1	
2	C	M	7	1	5			3	2		2		3	1	5	4
2	E	M	2		2							1			2	1
2	F	M	1		1			1					1			
2	G	F	1		1			1				1			1	
2	G	M	5	2	2		4	3	1	1	3	3		1	3	
2	S	F	2	1				1	1		2	2	1			
2	S	M	2					1	1	1		2		1	1	

多いが、「教師のいうことは絶対だ」と考える受講生は「教師聖職者論」を支持している（[3]）。多くの問題を抱える社会では、強力なリーダーシップを求める傾向があるが、授業ではこの3つの立場をバランスよく見る必要があることを後で述べた。「教師労働者論」を否定する受講生には、「教員も労働者としての権利が保障されていなければどうなるか」「女性教員は結婚・出産・育児/復職の選択ができるか」「男性教員も病気や怪我で休むと無給になるとすれば家族はどうなるのか」といった切実感のある問いを投げかけた。

さらに、「自分の子どもとクラスの生徒の入学式が重なってしまった場合どうするか（配偶者が入学式に行けないとする）」という問いから、家庭生活と教員生活の両立について考えさせた（[4]）。自分の子どもを優先することは難しいが、「自分の子どもに対しても親として十分に対応しなければならない」と述べた。

第13講では「不易なこと」、つまり自分が教員生活を送る上で変えない・守りたいことは何かを考え書かせた。記述内容は、「熱意」「生徒との関係」「教育の在り方」「指導法」に区分できる（[5]）。それぞれの部分は、今後学習する教職課程の科目で自己の考えを深めていくことになるが、「教職論」は入門科目とはいえ、他の教職科目との関連を意識して授業を展開しなければならない。

(5) 分析の枠組

教職科目等を履修して、教育実習や介護等体験を経験し、教員採用試験を経て教員として採用され、教壇に立つまでに教師像や教職意識は順次更新されていくものと考え、受講生の意欲を継続させるとともに、未来を見通してライフステージ毎に課題とリスク、それを克服する手立てを考えさせたいと考え、図1のような枠組に当てはめて捉えさせた。

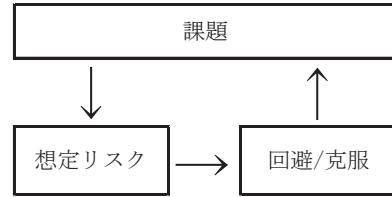


図1 問題解決サイクル

ライフコースの研究では、教員経験に基づく振り返りと意味づけを行うが、本研究では教員としての人生設計を描き、そこから現在に立ち戻って何をしなければならないかを振り返らせる。当人のリアルな事実に基づいていないが、テキストや資料、授業者の体験、映像などをふまえて、より現実的な未来を描かせようとした。新採後3年、10年後、20年後に区分し、それぞれのライフステージにおける教員生活の様子と想定されるリスク、そのリスクを回避/克服するための方法は何かを書かせた。

すべての受講生の記述内容を対象とし、最もよく用いた語と意味の同じ語をグループ化し、それぞれ多い順に並べた。

3. 教職キャリアプランニングの結果

教員養成段階においては、教員免許状を取得し教員採用試験に合格できないリスクがある（図1）。そのために早期に所定科目の単位を確実に取得し、知識や技能、教養を身に付けることが必要であると受講生は意識している。留学やインターンシップなどの体験や幅広い人間関係を築くことも課題としている。「教職論」では、教職に対する意欲減退と教師になることへの不安を取り上げ、その克服/解決をどう図るかを取り上げてみた。課題を克服/解決するにあたっては、本人の努力によるところも大きい。授業では「どういう教師になりたいか」を考えさせ、手軽に参加できる活動やイベントに関する情報を紹介する。

次に新規採用から3年ぐらいまでの教員生活を想定し、その時期におけるリスクと、そのリスクを回避/克服する方法についてテキストを参照して考えさせ、周囲の受講生の意見も参考にしてもよいとした（表9）。担当教員が受講生の作業の進捗状況を見てヒントを与えたので、その影響が現れていることも否定できない。「教員生活に慣れてくる」と述べた受講生と「慣れない」と述べる受講生も多かった。1年生は「分からないことは同僚教員や上司に教えてもらおう」と述べていたが、「一人で仕事を抱え込まないようにすべき」と述べた授業者の説明の影響を受けていると考える。しかし現実には、給料をもらって仕事をしている教員が、学生のように頻繁に周囲に聞いていたのでは、生徒の指導は覚束ない。リスクとして、生徒関係と同僚関係を取り上げた受講生が多かったが、これは授業で生徒や同僚教員との人間関係の問題を取り上げ、レポート課題として事例調査させたことが関係している。1年生は、新採期に教員生活に慣れ、楽しんで生徒と話していると楽観的な立場の者と、教員になりたいが生徒や保護者、同僚教員とうまくやっていけるだろうかと危機感をもって神経質になっている者とに分かれてしまった。客観的に自己評価し、教員に採用されてからの人生も含めて構

表9 新採時の教員生活・リスク・回避/克服方法

新規採用期		計	1年						2年				
			C	E	F	G	L	S	C	E	F	G	S
教員生活	慣れる	21	3	4	3			8					3
	教えてもらう	18	1	1	3	1	2	8	2				
	多忙	15	1	2	1			5	3	1		1	1
リスク	① 生徒関係	46	3	4	5	2	1	22	2	1		4	2
	② 同僚関係	35	3	1	6	1	1	17	3			2	1
	③ バーンアウト	15	2	1		1		11					
	④ 家庭との両立	14	1			1		10		1		1	
	⑤ 分からないミス	14						13					1
	⑥ 緊張不安	7						6					1



回避克服	① 相談に乗ってもらう(27) 話し合う(8) 説明する・立ち向かう(6)
	② 相談に乗ってもらう(13) 仲間づくり・工夫して努力する(4)
	③ 努力する・協力してもらう(4) 切り替える・相談(3)
	④ 相談に乗ってもらう(5) 話し合う(4) 協力・分担する(3)
	⑤ 聞く(11) 自分で調べる(3) 相談できる仲間をつくっておく(2)
	⑥ 相談に乗ってもらう(4) 努力する(3) 協力する(2)

想できる能力が求められる。この時期では、リスクを回避/克服する方法として、仲間づくりや話し合い、自ら説明することをあげているが、個々のスキルを高め、問題発見・解決能力を高めていくことは、「チーム学校」の構想を進めていく基礎となる。

次に10年経過後(10年経験者研修、教員免許状更新講習がある)の教員生活を思い浮かべ、その時期におけるリスクと、そのリスクを回避/克服する方法を書かせた(表10)。ほとんどの受講生が教員生活を確立し、新任教員や後輩教員の指導、家庭をもち両立に奮闘している姿を描いている。課題として、家庭生活との両立をあげ、女子学生は出産・育児・復職をどう進めていくか、男子学生も子育てとの両立について述べ、その課題を回避/克服するために、関連施設や両親、親戚に頼るとともに、夫婦で話し合い、協力・分担することを述べていたが、少数であった。家庭生活と教員生活は区別することが多いが、両者は密接な関係にあり、キャリアを教職に限定せず広く捉える必要がある。

このほか、リスクとして「生徒との関係がこじれる」「同僚との関係」「体力・意欲低下」「仕事ができない」ことなどをあげているが、このうち生徒や同僚教員との関係は、新採時にも取り上げられた。その時期との違いは、生徒との関係では、協力、分担、責任、生徒との距離感を保つこと、同僚教員との関係では、自ら積極的に話しかけることをリスクの回避/克服方法として考えている。

さらに10年経過後(およそ両親の年齢)の教員生活を想定し、その時期におけるリスクと、そのリスクを回避/克服する方法を書かせた(表11)。ほとんどの受講生が、新任教員や後輩教員の指導、責任の重い仕事をしている姿を描いている。リスクとして「家庭の問題」(子育てと介護等との両立)、「体力低下・意欲減退」「重責のストレス」「世代ギャップ」「教員に対する指導力」をあげている。家庭、体力と気力の問題は、10年経過後にも見られるが、20年後では、それらの問題をより深刻に受

表10 10年後の教員生活・リスク・回避/克服方法

10年後（研修・更新講習の頃）		計	1年						2年				
			C	E	F	G	L	S	C	E	F	G	S
教員生活	確立する	59	3	6	6	1	3	29	2	1		6	2
	新人指導	34	2	3		2	2	21	2		1		1
	家庭生活との両立	31	1	2	2		2	16	2	1		2	3
	責任ある役職	8	2					5	1				
リスク	① 家族崩壊	44	2	5	4	1	2	21	2	1		3	3
	② 慣れによるミス	29		1	4	1		18	2			2	1
	③ 生徒との関係	24	2		1		2	16	1	1			1
	④ 若手教員との関係	21	2	1	2			12			1	2	1
	⑤ 体力・意欲低下	18	1		3			10				3	1
	⑥ 多忙による病気	16	1	3	1			9	1				1
	⑦ 仕事ができない	10	1	1	1		1	3	2			1	



回避克服	① 話し合う（8） 相談に乗ってもらう（7） 分担・協力する（5）
	② 初心に返る（13） 確認する（4） 自覚する（3）
	③ 生徒との距離を把握する（3） 協力する・分担する・努力する・責任持つ（2）
	④ 話す（3）
	⑤ 専念する・情熱を持つ（4） 相談する・運動する・健康管理する・休養する（2）
	⑥ 助け合う・効率的に行う（3） 努力する・先輩教師に聞く（2）
	⑦ 相談に乗ってもらう（5） 努力する（3） 頼る・学ぶ（2）

表11 20年後の教員生活・リスク・回避/克服方法

20年後		計	1年						2年				
			C	E	F	G	L	S	C	E	F	G	S
教員生活	教員指導	49	3	3	3	1	1	30	3	1		3	1
	責任重い	28		1		1	1	18	3	1	1	1	1
	家族の問題	17	1	3	2		1	8	1			1	
	信頼される	14		3				9				2	
	体力低下	9		1				6		1		1	
リスク	① 家庭の問題	50	4	5	4	1	2	27	3			4	
	② 体力低下・意欲減退	44	2	4		1		33		1	1	2	
	③ 重責のストレス	18		3			2	11	1			1	
	④ 世代ギャップ	18		2				11	3			2	
	⑤ 教員に対する指導力	17	2	1	4			9				1	



回避克服	① 施設や親戚に依頼する（10） 協力し負担軽減する（7） 話し合う（5）
	② 運動する（13） 健康診断を受け健康管理する（11） 規則正しい生活をする（5）
	③ 誰かに頼る（3） 努力する（3） 相談する・自信を持つ（2）
	④ 会話する（8） 情報収集する（6）
	⑤ 相手の言うことをよく聞く（3） 言うときは言う（2）

け止めている。

4. 考察

教育職員養成審議会（1999）は、教員の各ライフステージに求められる資質能力について、初任者の段階では「大学の教職課程で取得した基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎等を前提として、当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力が必要である」、中堅期の段階では「学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が必要である。（中略）学校運営上重要な役割を担い、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待されることから、より一層職務に関する専門知識や幅広い教養を身に付けるとともに、学校運営に積極的に参加していくことができるよう企画立案、事務処理等の資質能力が必要である。」と述べているが¹⁶⁾、これらの資質能力は、受講生が各ライフステージで捉えたものと概ね相違はない。

初任者に求められる著しい支障なく職務が遂行できる能力とは、受講生の述べる「仕事への慣れ」「リアリティショックへの対応」に置き換えることができる。教員養成段階では、大学での学びは教員免許状取得のために行う意識が強く、大学で学ぶ基礎的・理論的内容をどう実践に結び付けるかを示し、受講生に教員としての意識をもって学習に取り組ませる必要があり、とくに「教職論」で教員としての意識を高める必要がある。

新任期のリアリティショックを克服し、教師としての自信を高めた教員は、異動、教育政策の動向、社会や子どもの変化、自己のライフサイクル上の変化によって、教職アイデンティティの危機を体験する。その回避と克服の方法を、教員養成段階から考えておくことは必要である。佐藤（1979）は、若手教員の教職活動を支える要因として、生徒や年輩教師・新任教師同士の交流やフォーマルな研修や研究活動が重要であると述べているが¹⁷⁾、この点の捉え方については、本学の受講生は弱い。高井良（2015）は現場の教員のリアルな体験に基づく実証的な方法を示しているが¹⁸⁾、教員養成期の学生に、学校現場の教員を想起させながら自己の教員生活を予想して、中年期の課題を考えさせてみた。そのことが、自らの人生に真摯に向き合い、教職生活を考えるエンパワメントとなる。

中堅教員になると、広い視野をもって若手教員を指導でき、企画立案、事務処理のできる資質能力が求められる。受講生は若手教員の指導に着目しているが、この先管理職を目指すかどうかは別として、広い視野で職務を遂行し企画立案できる能力は、教員養成期からの幅広い知識や技能、教養を身に付けた努力の継続の成果であると理解させる必要がある。

中堅教員のリスクについては、高井良（2015）が高校教員を対象とし、中年期に教職アイデンティティの危機に直面し、新たな教職アイデンティティを再構築する枠組を示した¹⁹⁾。中年期に入り、残りの教職生活で最も大切にしたいものは何かという問いを大切にしているが、協働的な実践者の同僚教員であると述べている。仲間づくりは、この時期になってからでなく、教員養成期の段階から人間関係づくりのスキルを磨く必要性を自覚させる必要がある。

各ライフステージの課題について、山崎は、新任期ではインフォーマルなサポート体制と現職研修、中堅期では男性がリーダーとしての資質能力、女性は家事や育児との両立、年輩期では学校づくりの

実践創造に取り組む知識や能力の獲得をサポートする体制の整備をあげている²⁰⁾。また、20歳代教員が授業や学習指導、30歳代以上教員が保護者の対応、障害児や問題児の指導、40歳代以上教員が指導的・管理的職務に関することを課題としてあげているが、これらの点は本学の受講生の想定と大きく変わらない。リスク回避/克服法として、20～30歳代教員は年輩教員のアドバイスや自己の努力、40歳代以上教員になると自己の努力や書物などから示唆を得ることを上位にあげているが、この結果も筆者の授業結果と大きく変わらない。

教員養成段階から中年期までを区切って、想定される教員生活、リスク、回避/克服法を受講生のワークシートの記述をもとに述べてきたが、各ライフステージで明瞭に異なるものでなく、重複し時期がずれてみられる場合も多いと考える。受講生は「時間をかけて知識や技能を習得し成長していけばよい」「同僚教員に教えてもらえばよい」と考えているが、社会や保護者の要請は甘くなく、教育採用試験の段階で「実践的指導力」が求められ、採用時に荒波に揉まれることとなる。大学生の意識のずれを早期に解消し、自らの教職の適性を見極める一つの方法としてインターンシップや体験実習が導入されていることに気付かせたい。

以上をふまえて、ライフステージ毎の課題と想定されるリスクを図に示した(図2)。知識・技能・教養の継続的獲得と様々な人間関係の構築、本人の意志と努力が組み合わさって職務能力は高まると想定している。教員養成段階から新任期にかけては環境や社会的立場が激変するが、公立学校では初任者研修制度などで年輩教員や管理職などの指導を受ける時間が長く、養成段階から継続して「実践的指導力」を養う。職務を理解し効率よくこなすことができるようになると、同僚教員や保護者からの信頼も高まる。

ただ、日本の組織では専門性を追求するのは難しいとの主張もある(森田, 2010)²¹⁾。森田は「日本の組織においては、個人の労力は「強いられた協調」の維持に向かう」²²⁾と述べている。専門性を獲得し自らのキャリアを築き上げていくといった主体性に基づく行動よりも、他者に合わせていくという非主体性に基づく行動が求められる。その一方で「組織と距離を置きながら、職務の中に自己の興味

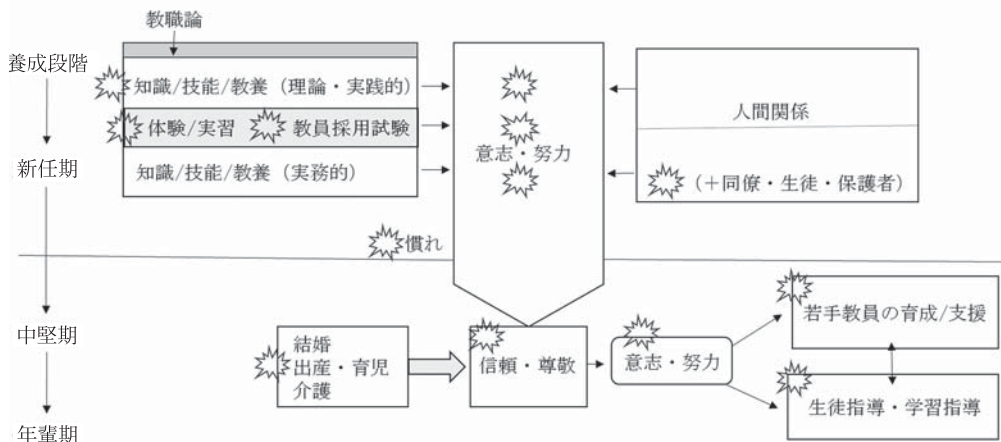


図2 ライフステージ毎の課題とリスク (☀はリスク)

や関心を見出すことで自己実現を行い、それが楽しみやおもしろみとして表出される」²³⁾と述べ、この側面に注目している。

10年後は新任期から蓄積してきた成果の見直しが求められる転換期で、その後の教員生活を方向付ける重要な時期である。結婚や出産・育児を想定している受講生もいた(介護をあげた者はいなかった)が、親になって生徒に対する指導観が変化することもある。これまでの職務の成果が問われる時期であり、生徒や保護者に学習や進路、部活動などの面でよりよい結果が求められる。ここでは、教員養成期から新任期までの様々なリスクをどう回避/克服してきたかが問われる。他校の教員や研究会、書物等より広い範囲から情報を集め、自己の教育観や指導方法を整理し、勤務校の現状に鑑みて、改善策や企画を提案できる資質能力も問われている。この資質能力は生徒指導や学習指導に表れる。そこで大学院進学を選択する教員もいるが、教員免許状更新講習や研修がどのような役割を果たしているかの検証も必要である。

20年後は若手教員の育成や支援、成熟した生徒指導や学習指導とともに、学校運営面で有効な方法を示すことが求められる。家庭生活においては、思春期の子どもとの関係や親の介護で難しい選択を迫られるケースも多い。

近年、年功序列・終身雇用体制の変容は教員社会にも影響を与えている。教員養成養成段階からストレートに新任教員になる者はごく少数で、講師や民間企業等での勤務を経て採用される者が増加している。人間関係の構築の仕方や意志・努力の方法、体験は多様である。

また各世代の教員バランスが十分でなく、団塊世代の大量退職と中堅層が比較的少ないため、学校現場で若手教員の指導ができないと懸念されている。このことは教員養成機関においても教育実習などに影響が表れる。

開放制教職課程においては、大学1～2年で就職先を教職のみに絞っている学生はほとんどいない。教職スタート科目である「教職論」では、教職の厳しい現実とともに教育の魅力も伝えながら、受講生一人ひとりに「教員としての人生を送ること」について問わなければならない。そこで、ライフステージ毎のリスクと回避/克服方法を考えさせるとともに、教師像と教職像をより具体的に描かせ、教職に対する関心と学習意欲を向上させようとした。

教員養成段階では、不安、新任期では不慣れとリアリティショック、中堅期では慣れから来る失敗、同僚や生徒との関係、結婚・出産・育児が両立できない、年輩期になると世代間ギャップ、マンネリ化、自分の考えに固執するなどのリスクに留意し、そのリスクを回避/克服/解消するために自らあるいは同僚教員等の協力や支援を得て教員生活を送る。現在から未来への視点を持ち、これまでの個人のライフストーリーを社会生活と関わらせて未来へつなげていくことが示されると、グッドソンの「ライフヒストリー」はより深化発展するであろう。

5. まとめと課題

本研究では、「教職論」の受講生が自己のライフステージにおける課題とリスク、回避/克服方法についてワークシートに記述した内容を手がかりに述べてきた。教員養成上の課題としては、教職に対

する意欲減退と教員になることへの不安を取り上げ、その回避/克服をどう図るかを取り上げる必要性があることを指摘したい。

教職科目は教員免許状取得のために学習する意識が強く、理論的内容と実践をどう結び付けるか(理論と実践の往還)も研究における重要な課題ではあるが、受講生には「教員としての意識」、当事者意識をもって現実の問題と結び付けて具体的に考えさせた。また、ライフステージ毎のリスクと回避/克服方法を考えさせ、より具体的に教師像と教職像を描かせようとした。

さらに受講生の記述をもとに、ライフステージ毎の課題と想定されるリスクを図に示した。この図では、知識・技能の継続的獲得と様々な人間関係の構築、本人の意志と努力が組み合わさって職務能力は高まると想定し、中堅期がその後の教員生活を決定する重要な転換期であると考え。結婚・出産・育児等のライフイベントを経験し、周囲からの期待が大きくなる。これまで家庭生活と教員生活を切り離した見方が多かったが、キャリアを人生の経歴と捉えるのであれば、教職に限定することは問題の本質を追究する上で適切ではない。職務においては「チーム学校」として同僚教員との協力関係により問題解決能力を高めていくことが求められているが、個々の教員は家族との会話や他校教員や外部機関との交流や書物・インターネット等より広い範囲から情報を集め、自分の教育観や指導方法等を整理し、勤務校の現状に鑑みて、改善策等を日々検討している。こうした個々の資質能力の基礎を大学で培う必要があることを教員養成段階の早期に気付かせる必要があることを改めて確認した。

課題としては、学校現場に出た時に不慣れとリアリティショックを克服するための一つの手段として「どういう教員になりたいか」を考えることが重要であるが、自己分析と自己リスク管理方法についてはキャリア教育からのアプローチも検討する必要がある。また中堅教員は若手教員を指導でき、企画立案、事務処理のできる資質能力が求められているが、その資質能力の習得は教員養成段階からはじめ、「学び続ける教師」でなければ獲得できないことを受講生に理解させる必要がある。

引用・参考文献

- 1) アイヴァー・F. グッドソン、藤井泰・山田浩之編訳『教師のライフヒストリー―「実践」から「生活」の研究へ―』晃洋書房、2002年、pp. ii-iii
- 2) アイヴァー・F. グッドソン、パット・サイクス、高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳『ライフヒストリーの教育学―実践から方法論まで―』昭和堂、2006年、p. 88
- 3) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年、p. 16
- 4) 山崎準二『教師の発達と力量形成―続・教師のライフコース研究―』創風社、2012年、pp. 25-30
- 5) リスクは、通常被害と生起確率の積で示されるが、リスク軽減の方法への思慮も含意している。注意していればリスクを回避できるかについては、注意できる範囲(健康・精神状態、能力により変動的である)は限られている。しかし注意できないために、他のリスクの危険性が高まる可能性もある。試行錯誤も重要で、失敗を否定するのではないが、予め知っておくことに意味があると考え。
- 6) 藤田晃之『キャリア教育基礎論―正しい理解と実践のために―』実業之日本社、2014年、pp. 22-27
- 7) 前掲6) pp. 41-43
- 8) 前掲6) pp. 43

- 9) 三木ひろみ・三波千穂美「『総合的な学習の時間』のための教職科目：体育専攻生のキャリアプランニング教育として」『筑波大学体育科学系紀要』第30巻，2007年，pp. 47-61
- 10) 三木ひろみ・三波千穂美「体育専攻大学生のキャリアプランニング教育―将来の進路に向けて行動化を促す総合演習の効果―」『筑波大学体育科学系紀要』第33巻，2010年，pp. 47-58
- 11) 文部科学省「教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて」文部科学省初等中等教育局教職員課，2017年（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1388004_2_1.pdf）（2017年7月30日確認）
- 12) 前掲11)
- 13) 田代直人・佐々木司・金田重之・川野哲也「教職科目『教職論』のカリキュラム開発に関する一考察（Ⅰ）―大学のテキスト分析を中心として―」『山口学芸大学研究紀要』第3号，2012年，pp. 1-15 田代直人・佐々木司・金田重之・川野哲也「教職科目『教職論』のカリキュラム開発に関する一考察（Ⅱ）―大学のテキスト分析を中心として―」『山口学芸大学研究紀要』第4号，2013年，pp. 15-37
- 14) 中村弘行「教師のライフコース」新井保幸・江口勇治編著『教職論』培風館，2012年，pp. 146-165
- 15) 佐藤克夫「教師の職業的発達―宮教大卒業生への面接調査」『宮城教育大学紀要』第14巻，1979年，pp. 26-43
- 16) 教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」の「教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」（1999年）を参考にした（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm）（2017年7月30日確認）
- 17) 前掲15)
- 18) 高井良健一『教師のライフヒストリー―高校教師の中年期の危機と再生―』勁草書房，2015年，pp. 1-430
- 19) 前掲18) pp. 104-115
- 20) 前掲4) pp. 429-442
- 21) 森田慎一郎「日本の組織における専門性追求の難しさ」森田慎一郎『社会人と学生のキャリア形成における専門性』武蔵野大学出版会，2010年，pp. 37-53
- 22) 前掲21) p. 39
- 23) 前掲21) p. 51

資料 第15講で使用したワークシート（ある受講生の記述）

[illegible]